Niveau(x) d'enseignement : 7 Numéro EDUQ : 9070128
Centre d'intérêt : 520

Tremblay, Gilles.

A propos des compétences comme principe d'organisation d'une formation : éléments de réflexion théorique et perspectives historiques / Gilles Tremblay. -- Montréal : Fédération des cégeps, 1990.
31 p. ; 28 cm.

Titre de la couv. En tête du titre: Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial. Publ. comme v. 6, no 9, avril 1990 de la revue Bulletin d'information. Bibliogr.: p. 30-31.

Vedette(s)-secondaire(s): Fédération des cégeps * Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial

---

Descripteur(s): Compétence de l'étudiant * Formation générale * Formation professionnelle * Méthode d'enseignement * Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Competency-based education * Formation axée sur les compétences

---

L'auteur propose d'abord un aperçu historique de l'approche "competency-based education" (formation axée sur les compétences) telle qu'elle a pris naissance et s'est développée aux Etats-Unis depuis la fin des années 1960. Cette mise en perspective permet de dégager les traits caractéristiques de ce courant pédagogique et d'en discerner les grands principes. Il tente ensuite de définir le concept de compétence, tel qu'il est utilisé dans ce contexte. Ce concept varie selon que les définitions proviennent du domaine de la formation générale ou de la formation professionnelle.

Type de document : r

CADRE
1940, H-BOURASSA EST
MONTRÉAL H2B 1S2

FONDS
POUR L'IMPLANTATION
DE LA
RECONNAISSANCE DES ACQUIS
AU COLLÉGIAL

BULLETIN D'INFORMATION

90/0128

Vol. 6, no 9, avril 1990

À PROPOS DES COMPÉTENCES COMME PRINCIPE D'ORGANISATION D'UNE FORMATION:

Éléments de réflexion théorique et perspectives historiques

Gilles Tremblay

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1

1. UN APERÇU HISTORIQUE DU MOUVEMENT INSPIRÉ DES PRINCIPES D'UNE FORMATION AXÉE SUR LES COMPÉTENCES 3

1.1 Naissance et développement de l'approche «competency-based education» aux États-Unis. 3

1.2 Quelques retombées de ce courant de pensée au Québec et au Canada 7

1.3 Les nouveaux systèmes de formation et de qualification professionnelles mis en place en Écosse et en Angleterre 10

2. LE CONCEPT DE COMPÉTENCE ET SES IMPLICATIONS SUR LE PLAN PÉDAGOGIQUE 12

2.1 La compétence: une question de savoir-faire 13

2.2 La compétence est indissociable de son contexte 15

2.3 La compétence est le résultat d'un processus d'intégration 16

2.4 La compétence est associée à des critères de performance 17

2.5 La compétence fait appel à la responsabilité 18

3. QUELQUES EXEMPLES DE DÉFINITION DE LA COMPÉTENCE 21

3.1 Deux définitions issues du domaine de la formation professionnelle 22

3.2 Deux définitions élaborées dans une perspective de formation générale 23

3.3 Une définition conçue dans une perspective d'orientation scolaire ou 26

CONCLUSION 28

BIBLIOGRAPHIE 30

INTRODUCTION

Dans les pages qui suivent, nous tenterons principalement de répondre à deux questions:

1. D'un point de vue historique, d'où provient le mouvement en faveur d'une formation centrée sur les compétences?

2. Quel sens doit-on accorder au terme «compétence» lorsqu'il est utilisé dans ce contexte?

Pour ce faire, nous proposerons d'abord un bref aperçu historique de l'approche «competency-based education» telle qu'elle a pris naissance et s'est développée aux États-Unis sous la forme d'un mouvement inspiré des principes d'une formation axée sur les compétences. Il s'agira en fait d'un survol du phénomène. Mais nous croyons que, même partielle, cette mise en perspective historique du dossier sera utile. Ne serait-ce que parce qu'elle permettra de dégager quelques traits caractéristiques de ce courant pédagogique et d'en discerner les grands principes. Nous en profiterons également pour indiquer — ou pour rappeler — quelques retombées plus récentes de ce courant de pensée au Québec, au Canada ou ailleurs dans le monde.

Nous tenterons ensuite de répondre à notre seconde question portant sur le concept de compétence. Là encore, avouons-le immédiatement, nous ne croyons pas qu'il soit possible de proposer une réponse simple à cette question. Il suffit, en effet, d'avoir un peu consulté la documentation sur le sujet pour réaliser combien les approches et les points de vue qui se réclament d'un tel courant sont à la fois divergents et diversifiés. De sorte qu'on peut facilement soupçonner l'absence d'unanimité autour du concept de compétence. Aussi, faudra-t-il chercher dans une autre direction ou du moins procéder différemment.

En fait, nous proposons d'examiner la possibilité de définir un cadre général à partir duquel seraient élaborées les principales conceptions de la compétence.

Nous poserons l'hypothèse que le recours au concept de compétence en matière de formation entraine un certain nombre de conséquences et que le repérage de ces conséquences peut permettre de dessiner les contours de cette notion et d'en indiquer les principaux paramètres pouvant servir à son élaboration. Si notre entreprise est fructueuse, nous devrions au moins aboutir à la détermination d'une grille de lecture permettant d'appréhender les grandes tendances en matière de définition des compétences.

1. UN APERÇU HISTORIQUE DU MOUVEMENT INSPIRÉ DES PRINCIPES D'UNE FORMATION AXÉE SUR LES COMPÉTENCES

Nous vous proposons d'abord d'esquisser à grands traits les principaux moments qui ont conduit à la naissance et au développement aux États-Unis d'un mouvement pédagogique axé sur les compétences. Puis nous tenterons d'indiquer quelques retombées de ce courant de pensée au Québec et au Canada et nous rappellerons les expériences menées dans la même foulée en Écosse et en Angleterre.

1.1 Naissance et développement de l'approche «competency-based education» aux États-Unis(1).

Dans le domaine de l'enseignement postsecondaire, l'intérêt pour des programmes de formation définis à partir de la notion de compétence se serait d'abord manifesté aux États-Unis vers la fin des années 60 et le début des années 70. Connu sous le nom de «competency-based education», ce courant de pensée aurait d'abord surgi dans le sillage de deux autres courants qui l'ont en quelque sorte précédé et lui ont préparé le terrain:

- le «competency-based teacher education»
- et le «minimum competency testing».

Mais il est très important de ne pas le confondre avec ceux-ci. En fait, cette convergence initiale s'explique du fait que ces courants étaient porteurs de certaines préoccupations qu'on retrouvait dans la plupart des collèges et universités américains de cette époque. Plus précisément:

- Le «minimum competency testing» était issu de l'émoi causé dans la population par le déclin du rendement des élèves du secondaire à

---

(1) Nous nous inspirons ici principalement de l'ouvrage collectif publié par GRANT, Gerald et al., *On Competence: A Critical Analysis of Competence-Based Reforms in Higher Education*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1979, XXII + 592 p.

certains tests administrés sur le plan national ou aux examens d'admission dans les collèges[1].

- Tandis que le «competency-based teacher education» avait pris naissance à la suite d'un sentiment assez répandu dans la population américaine, surtout chez les parents d'élèves, qu'une des principales faiblesses du système scolaire provenait du manque de compétence des maîtres. On croyait surtout que les professeurs n'avaient pas la formation requise pour rencontrer les exigences de la nouvelle société technologique[2].

Même si ce sont pratiquement les mêmes courants de pensée qui ont favorisé le développement du mouvement en faveur d'une formation axée sur les compétences, rapidement ces trois courants se sont dissociés les uns des autres et ont pris des orientations différentes.

Contrairement à ce que l'on aurait pu croire, le mouvement appelé «competency-based education» ne s'est pas développé uniquement dans le domaine de la formation professionnelle et n'a pas voulu véhiculer que des préoccupations de cet ordre. Bien au contraire. On peut d'ailleurs s'en rendre compte en identifiant les chefs de file du mouvement et en examinant leurs intentions. Selon David

---

(1) Pour une revue de la documentation sur le sujet, on verra TITTLE, Carol K., **«Competency Testing»**, *Encyclopedia of Educational Research*, vol. 1, pp. 333-352.

(2) Cf. MC KENNA, Bernard, **«Competency-Based Teacher Education»**, *Encyclopedia of Educational Research*, vol. 1, pp. 329-332. Ainsi que HOUSTON, W.R., HOWSAM, R.B. (éd.), *Competency-based Teacher Education: Progress, Problems, and Prospects*, Chicago, Science Research Associates, Inc., 1972, X + 182 p.

Riesman[1], on peut considérer comme des pionniers du mouvement en faveur d'une formation axée sur les compétences, les personnes suivantes:

- le président Audrey Cohen et le doyen Stephen Sunderland du College for Human Services de New York;

- Soeur Joel Read et ses collègues du collège Alverno de Milwaukee;

- Edgar et Jean Cahn de l'Antioch School Law située à Washington, D.C.

Toutes ces personnes se sont retrouvées à la tête d'une réforme en faveur d'une formation axée sur les compétences à l'intérieur de leurs établissements respectifs. Elles se sont toutes montrées excessivement soucieuses dès le départ d'élargir le concept de succès académique pour y substituer celui de compétence professionnelle et de développement personnel et social. Très rapidement, on a cherché à élargir le concept même de compétence professionnelle pour déboucher sur la notion de compétence humaine. À cet égard, l'exemple vécu au **College for Human Services** de New York apparaît typique[2]. En effet, ce collège s'est tout de suite élevé contre certaines formes excessives de spécialisation en matière de formation dans la mesure où celles-ci pouvaient contribuer à accroître la distance entre les professionnels et leur clientèle. Son effort initial en faveur d'une conception à la fois plus humaine et plus générique de la compétence professionnelle est restée célèbre dans les annales du mouvement.

---

(1) David RIESMAN, **«Society's Demands for Competence»** in GRANT, G. et al., op. cit., pp. 18-65. L'auteur y propose une excellente analyse à la fois sociologique et historique du mouvement américain «competency-based education».

(2) Cf. Gerald GRANT, «Creating a Nontraditional College for New Careers: The College for Human Services» in GRANT, G. et al., op.cit., pp. 299-334.

Peu de temps après ces premières expériences, le mouvement est devenu effervescent et a donné lieu à une multitude de projets et d'expérimentations. C'est ainsi qu'en 1974 le Fund for the Improvement of Postsecondary Education (FIPSE) accordait 18 subventions d'une valeur de 1,6 million de dollars pour des projets comprenant une dimension de «formation à la compétence». Les subventions ont continué après cette date et Harold Hodkinson[1] rapportait qu'en 1975 plus de 200 établissements utilisaient ou songeaient à employer cette formule pédagogique. C'est à partir de cette période d'ailleurs — le milieu des années 70 — et jusqu'à la fin des années 70, que le mouvement aurait connu son âge d'or. Par contre, dès le début des années 80, on aurait observé un net déclin ainsi qu'une perte d'intérêt généralisée. Comme il arrive souvent en pareille circonstance, une fois passée la ferveur des commencements, l'heure des bilans critiques aurait sonné. Certains excès et quelques anomalies observées ici ou là, à la frange du mouvement, auraient rapidement pris valeur de symbole et seraient vite devenus les signes évidents de ce qu'il fallait justement éviter à tout prix. À partir de quelques cas d'exception, les adversaires du mouvement pouvaient entamer le procès de tout le courant pédagogique.

C'est d'ailleurs à partir de cette période que seraient apparus nombre de préjugés défavorables à l'endroit de toute forme d'élaboration de programmes centrés sur les compétences. En gros, ces pratiques consistaient à associer ces modèles de formation avec une vision tayloriste de l'éducation, c'est-à-dire avec une conception excessivement pointue et utilitaire.

Aujourd'hui encore, cette forme de préjugé se poursuit. C'est ainsi que plusieurs expériences de formation datant des premières heures du mouvement en faveur des compétences se voient encore contraintes actuellement d'effacer toute trace de leurs origines de peur de compromettre inutilement leur évolution[2].

---

(1) Cité par Jacques LALIBERTÉ, *La formation fondamentale: la documentation américaine*, Montréal, CADRE, 1984, p. 68.

(2) À titre d'exemple, on pourrait citer ici l'expérience d'Alverno College. Les responsables de cette institution éviteraient maintenant d'utiliser le terme «compétence» pour désigner leur programme et préféreraient parler d'habiletés, d'habiletés génériques... Ce qui ne serait pas sans lien avec ce que nous évoquons.

Mais avant de terminer ce survol du mouvement aux États-unis, nous tenterons d'en dégager les principales caractéristiques.

À vrai dire, tous les auteurs américains consultés paraissent s'accorder pour reconnaître qu'il est difficile de définir un tel mouvement. Son caractère «éclaté» empêcherait d'en cerner facilement les contours ou d'en identifier correctement tous les points communs. Néanmoins, la plupart s'entendent pour considérer que les différents modèles de formation qui se réclament d'un tel mouvement en faveur des compétences auraient en commun les caractéristiques suivantes:

- l'élaboration d'un curriculum spécifiant un ensemble de compétences à acquérir en regard du rôle précis que l'étudiant aura à jouer éventuellement dans la société de demain;

- la formulation de ces compétences en résultats d'apprentissage assortis de précisions concernant les modalités d'évaluation. Ces précisions doivent être connues par tous les intéressés (étudiants, professeurs et tierce partie) et doivent permettre en temps voulu de porter un jugement objectif sur le niveau de performance atteint par l'étudiant;

- la proposition d'un ensemble d'expériences d'apprentissage destinées à favoriser chez l'étudiant l'acquisition des différents résultats d'apprentissage attendus;

- le recours à des modalités de sanction des acquis des étudiants qui indiquent précisément leur niveau de maîtrise démontré en regard des différentes compétences recherchées.

1.2 Quelques retombées de ce courant de pensée au Québec et au Canada

Chez nous au Québec ou ailleurs au Canada, aucun mouvement de cette ampleur ne peut être signalé. Tout au plus peut-on observer quelques retombées, surtout dans le domaine de la formation des maîtres («competency-based teacher education»). En ce qui a trait au mouvement proprement dit de la formation centrée sur les compétences, il semble qu'il faille surtout se référer en cette matière aux expériences vécues dans différents collèges communautaires canadiens. À cet égard, le système d'apprentissage mis en place au Holland College de l'Île-

du-Prince-Édouard prend valeur de symbole[1]. Il apparaît comme le système qui, dès les premières heures du mouvement, a su se donner dans le domaine de la formation professionnelle un caractère à la fois cohérent et pragmatique, centré sur les compétences, tout en évitant les pièges d'une orientation trop pointue et utilitaire. Le fait que ce collège ait encore aujourd'hui conservé cette orientation et qu'il cherche toujours à l'améliorer en fait une référence pratiquement incontournable.

Toujours sur le plan canadien, il faut également signaler les travaux de Robert E. ADAMS qui a mis au point la méthode DACUM dans le cadre du programme Newstart en Nouvelle-Écosse[2]. Comme on le sait, cette méthode de développement d'un curriculum a été longuement utilisée par divers établissements désireux d'élaborer des programmes de formation centrés sur les compétences. Aujourd'hui encore, certains continuent de s'en inspirer ou de l'adapter en fonction de leurs exigences propres.

Peu d'expériences vraiment québécoises paraissent avoir été menées en s'inspirant des principes d'une formation à la compétence. Dans le domaine des études collégiales et universitaires, seules quelques tentatives isolées, conduites la plupart du temps à des fins de recherche expérimentale, semblent avoir vu le

---

(1) Cf. Lawrence COFFIN, **«In step with Holland College»**, *Canadian Vocational Journal*, vol. 10 no 3, novembre 1974, pp. 14-17.
Gilles TREMBLAY, **«Le système d'apprentissage mis en place au Holland College: une approche de formation individualisée et centrée sur les compétences»**, *Bulletin d'information F.I.R.A.C.*, vol. 6 no 7, février 1980, 34 p.

(2) Cf. Robert E. ADAMS, **«DACUM in Nova Scotia»** *Journal of Education*, vol. 2 no 4, Summer 1975, pp. 14-18.
IDEM, **«Building Competency Models: [illegible] Analysis»**, *Canadian Vocational Journal*, [illegible] 36-41 et 54.

jour[1]. C'est pourquoi la réforme effectuée ces dernières années dans les programmes de formation professionnelle du secondaire nous apparait être la seule tentative systématique pour implanter chez nous une formule d'enseignement centrée sur les compétences[2].

Plus récemment, cette réforme et le nouveau cadre d'élaboration des programmes qui l'accompagne ont directement inspiré diverses expériences menées au collégial à des fins de reconnaissance des acquis. Parmi celles-ci, on doit signaler:

- dans le domaine des Techniques administratives, un projet de concertation intercollégiale réunissant près d'une trentaine de collèges publics et privés;

- dans le domaine de la formation d'Agent et Agente conseil en services financiers pour les particuliers, un projet réunissant la C.F.P. - Bas-Saint-Laurent-Gaspésie, le cégep de Rimouski et la Fédération des caisses populaires Desjardins;

- dans le domaine de la formation en Conduite d'installations chimiques, un projet réunissant les compagnies pétrolières et le cégep de Maisonneuve.

D'autres expériences menées également dans le cadre de la reconnaissance des acquis mais s'inspirant d'autres sources de formation à la compétence peuvent également être signalées ici, notamment:

---

(1) À titre d'exemple, on verra John B. GRADWELL, *Objectifs basés sur la compétence: le rendement des nouveaux maîtres de l'enseignement professionnel au Québec*, Montréal, Université McGill, 1980, 50 p.
Gérald BOUTIN, *Projet d'élaboration et d'expérimentation du cours «organisation de travail de bureau» (secondaire 5, enseignement professionnel) selon l'approche CBE (competency-based education)*, Chicoutimi, Université du Québec à Chicoutimi, 1980, 157 p.

(2) Cf. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Cadre général d'élaboration des programmes de formation professionnelle conduisant au C.E.P., au D.E.P., et à l'A.S.P.*, Québec, M.E.Q., février 1988, 16 p.
Gilles TREMBLAY, **«Dans le contexte québécois d'une relance de la formation professionnelle au secondaire: la mise en place d'un nouveau modèle d'élaboration de programme axé sur les compétences»**, *Bulletin d'information*, F.I.R.A.C., vol. 6 no 8, mars 1990, 37 p.

- dans le domaine de la Vente des biens immobiliers, des Techniques de management en Sécurité Incendie et en Électrodynamique, un projet mené par le cégep Montmorency;
- dans le domaine des cours obligatoires de Français, langue et littérature, le projet TRAFICQ dirigé par le collège Marie-Victorin en collaboration avec une trentaine de collèges publics et privés.

Comme on peut le constater, le mouvement en faveur d'une formation centrée sur les compétences commence chez nous actuellement à susciter l'intérêt et à prendre racine.

1.3 Les nouveaux systèmes de formation et de qualification professionnelles mis en place en Écosse et en Angleterre

Ailleurs dans le monde et plus particulièrement en Europe, cet intérêt pour l'éducation à la compétence a pu donner lieu à plusieurs applications. Malheureusement, notre connaissance du dossier se limite aux expériences menées depuis 1984 en Écosse et en Angleterre. On sait, en effet, grâce au rapport de mission de Robert ISABELLE, que ces expériences s'inscrivent directement dans le sillage du mouvement en faveur d'une formation centrée sur les compétences:

> «Depuis quelques années, l'Écosse et l'Angleterre ont procédé à une audacieuse réforme de leurs systèmes de formation et de qualification professionnelles. De type modulaire, ces réformes sont centrées sur les compétences fondamentales et transférables exigées par un marché du travail en pleine évolution. Elles visent à augmenter l'adéquation de la formation aux besoins du marché du travail, à faciliter l'accès des jeunes et des adultes à une formation qualifiante et à leur permettre de s'engager dans un processus continu de formation. Elles se caractérisent notamment par une étroite collaboration entre le monde de l'éducation et celui du travail, une grande flexibilité des programmes et des modes d'apprentissage, de même que par l'intégration de l'apprentissage théorique et de l'apprentissage pratique.»[1]

---

(1) Robert ISABELLE, *Une révolution tranquille au Royaume-Uni: de nouveaux systèmes de formation et de qualification professionnelles centrés sur les compétences*, Rapport de mission, Montréal, F.I.R.A.C., Fédération des cégeps, 1989, p. 1.

Il est indéniable que ces expériences européennes sont d'un grand intérêt. C'est pourquoi, dans les pages qui suivent, nous aurons l'occasion de faire état de leur définition de la compétence et de signaler la qualité théorique de leur contribution. On peut penser que les auteurs de la réforme anglaise et écossaise ont su eux aussi profiter de l'expérience américaine pour en tirer le meilleur parti possible.

Tel est donc la réponse que nous voulions fournir à notre question initiale sur les origines et le développement du mouvement inspiré des principes d'une formation axée sur les compétences. Bien que cette réponse soit incomplète, elle permet déjà, croyons-nous, de laisser entrevoir toute la diversité et toute la richesse du phénomène. Dans notre prochain chapitre, nous tenterons d'approfondir notre connaissance de ce mouvement en réfléchissant sur son concept central, celui des compétences.

2. LE CONCEPT DE COMPÉTENCE ET SES IMPLICATIONS SUR LE PLAN PÉDAGOGIQUE

Peu de mots sont aussi souvent utilisés que le terme «compétence». Pourtant, il est très difficile de préciser exactement ce qu'il signifie. Généralement, on l'emploie pour désigner la capacité de remplir adéquatement une tâche ou dans le sens d'une maîtrise de l'ensemble des connaissances, habiletés et aptitudes requises dans un domaine déterminé. C'est d'ailleurs le sens courant qu'on lui attribue dans la plupart des dictionnaires de la langue française.

Dans le domaine de l'éducation, l'emploi du terme compétence évoque également plusieurs réalités et peut prendre plusieurs sens. Il existe certainement, dans la littérature spécialisée sur le sujet, plus d'une centaine de définitions différentes de la compétence... Néanmoins, la plupart des auteurs qui l'introduisent dans leurs réflexions pédagogiques paraissent s'entendre pour écarter au moins les deux conceptions décrites dans les paragraphes suivants: la première, parce qu'elle serait trop vague et trop générale, et la seconde, parce que trop pointue et trop utilitariste.

Il arrive, en effet, qu'on attribue au concept de compétence une acception si large qu'on ne voit plus très bien en quoi son usage pourrait aider à différencier les courants pédagogiques entre eux. C'est le cas, notamment, lorsqu'on l'utilise pour traduire l'intention générale que véhicule normalement tout système de formation, à savoir: amener des individus à maîtriser connaissances, aptitudes et habiletés de manière à satisfaire aux exigences normales de leur milieu. Toute louable qu'elle soit, cette intention n'a guère de pouvoir discriminant. Car, effectivement, toutes les options éducationnelles pourraient y souscrire. En conséquence, son évocation ne saurait être d'aucune utilité pour notre propos.

Il en est de même pour cette autre conception réductionniste de la compétence qui la ramène sur le terrain de l'exécution d'une tâche précise et la définit exclusivement en regard des exigences spécifiques d'une fonction de travail. Cette approche telle qu'on la pratique en certains milieux industriels a pour

conséquence, on le sait, d'écarter toute idée de formation générale, voire même fondamentale, au profit d'avantages fonctionnels reliés à la performance, à l'utilité et à la rentabilité. En définitive, on parle moins ici de formation et davantage d'entraînement (de «training»), de conditionnement[1].

Quoi qu'il en soit, on voit bien pourquoi ces deux conceptions de la compétence ne sauraient être retenues. Ni l'une ni l'autre ne sauraient servir d'axe principal à une conception de la formation qui soit à la fois globale et originale.

C'est pourquoi la majorité des auteurs consultés semblent vouloir proposer une définition de la compétence qui évite ces deux extrêmes. Ceci dit, on ne se retrouve pas moins en face d'une grande diversité. Ce qui nous rappelle que s'il existe un grand courant pédagogique utilisant le concept de compétence comme principe organisateur, il est évident que ce courant se subdivise en plusieurs tendances et donne lieu à diverses pratiques de formation.

Nous nous proposons donc de dégager, par-delà cette diversité, une sorte de cadre général de la notion de compétence. Bien sûr, cette entreprise a ses limites, mais elle a au moins l'avantage de faire apercevoir certaines lignes directrices et pourrait permettre, le cas échéant, de mieux situer entre elles les différentes pratiques qui se réclament d'un tel mouvement en faveur des compétences.

2.1 La compétence: une question de savoir-faire

Il est important d'établir clairement au départ que le choix du terme **compétence** en matière d'éducation repose sur la volonté de mettre l'accent sur la capacité d'un individu de **faire** quelque chose plutôt que sur son aptitude à démontrer ses

---

(1) Au sujet de l'influence du taylorisme, du behaviorisme et du fonctionnalisme sur certains courants à l'intérieur du mouvement «competency-based education», on consultera l'excellente mise en perspective qu'en propose William NEWMANN, **«Educational Responses to the Concern for Proficiency»**, in GRANT, G. et al., op. cit., pp. 66-94.

connaissances[1]. Cette affirmation recèle toute une série d'implications pédagogiques et notamment celles-ci:

- premièrement, la notion de compétence en éducation appelle nécessairement la détermination du **contexte** en fonction duquel ou à l'intérieur duquel on exerce sa compétence;

- deuxièmement, la compétence doit être vue comme le **résultat** d'un processus d'apprentissage, mais elle ne doit pas être confondue avec lui. D'autant que tout processus d'apprentissage ne débouche pas nécessairement sur l'acquisition de compétences;

- troisièmement, si l'on veut mesurer fidèlement la capacité de quelqu'un de faire quelque chose, on devra nécessairement établir et expliciter clairement les **critères de performance** à partir desquels on pourra évaluer celle-ci;

- quatrièmement, la notion de compétence commande qu'on fasse appel au concept de **responsabilité**.

Chacune de ces affirmations désigne un paramètre pouvant servir à la détermination d'un cadre à l'intérieur duquel paraissent s'élaborer les diverses conceptions de la compétence. Nous les commenterons donc successivement.

---

(1) Tous les auteurs consultés s'entendent sur ce point. Notre présentation des implications pédagogiques du concept de compétence s'inspire principalement, mais sans les suivre complètement sur tous les points, des deux ouvrages suivants: UDACE, *Understanding competence*, Leicester, National Institute for Adult Continuing Education, 1989, pp. 6-12.
W.G. SPADY, **«Competency-Based Education: A Bandwagon in Search of a Definition»** *Educational Researcher*, vol. 6 no 1, January 1977, pp. 9-14.

2.2 La compétence est indissociable de son contexte

Une connaissance ne peut à elle seule définir une compétence, à moins qu'elle ne se traduise dans un savoir-faire. C'est pourquoi la notion de compétence appelle nécessairement la détermination du contexte ou du champ permettant d'exercer son savoir-faire. Le contexte dont il est ici question doit évidemment être constitué d'un ensemble de situations réelles. On ne doit pas le confondre avec le champ d'application potentiel d'un objectif d'apprentissage, ni avec des situations pédagogiques créées dans l'intention de faire exercer un savoir-faire. Non, le contexte auquel nous nous référons ici permet d'établir clairement la dimension sociale et réaliste que comporte toute compétence et de tirer toutes les conséquences d'une telle application sur le plan pédagogique.

C'est dans cette perspective qu'il faut comprendre le souci de certaines approches de formation de construire leur programme en se référant explicitement aux exigences du marché du travail et du monde de l'entreprise. Il ne faudrait pas croire cependant qu'en dehors de l'univers du travail il n'y ait pas eu d'autres sources de référence. Bien au contraire. Comme nous l'avons suggéré au chapitre précédent, certaines initiatives ont été prises afin d'élargir le contexte de référence à la société tout entière et aux différents rôles qu'un individu est appelé à y jouer[1]. On parle alors, il est vrai, du rôle social plutôt que du rôle professionnel. Mais, dans tous les cas, on propose de se donner un projet de formation qui prenne directement en compte les exigences du contexte réel où devront s'exercer les compétences.

Ce qui entraine, entre autres, la nécessité de recourir à des experts issus du milieu de référence et ceci, à différentes étapes de l'élaboration et de l'application du projet. Pour ce faire, on peut choisir, par exemple, d'effectuer des enquêtes auprès des spécialistes d'une profession ou de procéder à des analyses

---

(1) Le cas le plus connu et le plus célèbre est sans doute l'expérience du collège Alverno de Milwaukee, mais il y en a d'autres comme le Mars Hill College en Caroline du Nord, la Florida State University, le Harvard College, etc. Sur cette question, on pourra consulter Thomas EWENS, **«Analyzing the Impact of Competence-Based Approaches on Liberal Education»**, in GRANT, Gerald et al., op. cit., pp. 160-198.

systématiques de situation de travail pour élaborer la totalité ou une partie du programme de formation. Dans d'autres cas, on peut faire appel à des personnalités et aux autorités locales afin de procéder à une évaluation rigoureuse des compétences des élèves, etc.

Autrement dit, l'introduction du concept de compétence en matière d'éducation oblige à définir clairement son contexte de référence et à ouvrir en conséquence les portes de l'école. Mais, en cette matière comme en bien d'autres, il n'y a pas qu'une seule manière d'opérer. C'est pourquoi on peut déjà avancer que, selon l'ampleur et l'ouverture des réformes effectuées en vue d'y inscrire les pratiques réelles et les ressources véritables du milieu, il y aura autant de façons différentes d'introduire les compétences comme principe d'organisation d'une formation.

2.3 La compétence est le résultat d'un processus d'intégration

Une deuxième conséquence de ce qui vient d'être énoncé consiste à affirmer que la compétence doit être vue comme le résultat d'un processus d'intégration des apprentissages. Ce caractère intégrateur de la compétence est fondamental et il faudrait bien en voir toutes les implications.

On remarquera que c'est précisément parce qu'on comprend mal cet aspect clé de la notion de compétence qu'on la confond avec les objectifs de formation. Ce faisant, on ne voit pas très bien ce que ce concept peut apporter de neuf aux programmes de formation qui sont élaborés par objectifs. On oublie que les objectifs de formation traduisent en termes plus ou moins opérationnels ce que le professeur attend de l'élève à la fin du cours ou du programme. Mais l'orientation vers les compétences suppose un renversement et un élargissement de cette perspective. Un renversement d'abord, parce que la compétence invite à identifier les résultats de la maîtrise effective de l'élève à la fin d'un processus d'apprentissage. Autrement dit, à passer d'un système orienté sur l'enseignement à un système axé sur l'apprentissage avec tout ce que cela implique. Mais il n'y a pas qu'un renversement de perspective à opérer, il faut aussi élargir sa

conception, car la compétence est un concept plus large que l'objectif. Il faut nécessairement intégrer des connaissances, des attitudes et des habiletés pour démontrer une compétence. À elles seules, une connaissance voire même une capacité, si elles ne débouchent pas sur un savoir-faire, ne peuvent servir à définir une compétence.

On le voit, le recours au concept de compétence, en raison de son caractère intégrateur, appelle à renverser les perspectives traditionnelles d'enseignement pour y substituer une perspective d'**apprentissage**(1). Mais également à remplacer les objectifs de formation par l'énoncé de résultats d'apprentissage en prise directe avec la vie professionnelle et la vie en société.

Ces quelques commentaires sont loin d'épuiser tout ce que recèle l'affirmation du caractère intégrateur des compétences. Mais nous aurons, plus loin dans ce texte, d'autres occasions d'approfondir le sujet, y compris lors de la prochaine affirmation qui se rapporte aux critères de performance.

2.4 La compétence est associée à des critères de performance

Comment savoir si quelqu'un est compétent si l'on n'explicite pas les éléments sur lesquels on peut s'appuyer pour porter un jugement? Ici encore, le recours au concept de compétence permet d'appréhender une autre implication pédagogique: celle qui consiste à affirmer la nécessité d'associer chaque résultat d'apprentissage significatif à des critères de performance appropriés. Car c'est à partir de ces critères qu'on pourra juger du degré de performance ou de la maitrise plus ou moins grande d'un savoir-faire chez un individu donné.

---

(1) Ce renversement de perspective est capital. Plusieurs auteurs en ont souligné l'impact sur les diverses instances impliquées et notamment sur le corps professoral. On verra à ce sujet: Peter ELBON, **«Trying to Teach While Thinking About the End»**, in GRANT, Gerald et al., op. cit., pp. 95-137.
R.B. HOWSAN et W.R. HOUSTON, **«Change and Challenge»** in *Competency-Based Teacher Education*, Chicago, Science Research Ass., 1972, pp. 2-16.

Cette nécessité d'associer la compétence à des critères de performance n'est pas qu'une simple exigence dictée par l'obligation d'appliquer les règles normales de la mesure et de l'évaluation en éducation. Ce qui est suggéré ici va plus loin. On suppose au moins deux autres exigences pédagogiques importantes. La première a trait à la nécessité de recourir à des pratiques d'évaluation qui fassent appel à des critères préétablis, connus de tous (élèves, professeurs, employeurs, autres représentants des instances en cause) et formulés de telle sorte qu'ils puissent être compris de la même façon par tout le monde[1]. C'est la dynamique consensuelle que sous-tend toute compétence qui se profile derrière cette exigence. Quant à la seconde, elle prolonge en quelque sorte ce qui vient d'être dit, puisqu'elle a trait à l'harmonisation entre les systèmes d'évaluation de l'école et ceux du milieu de travail (ou de la société). On comprend bien alors qu'il faille envisager l'unification des pratiques et des modes d'évaluation. Dans certains cas, il semblerait même souhaitable de laisser aux experts et aux représentants du monde du travail ou de la communauté environnante le soin de procéder eux-mêmes à l'évaluation des compétences...

Évidemment, toute cette opération peut s'avérer excessivement difficile et délicate. Si on parvient toutefois à la réaliser correctement, elle permet d'offrir un système ouvert, affichant clairement et publiquement toutes ses exigences et contribuant à rassembler autour d'un même projet les intérêts souvent divergents des diverses instances intéressées.

2.5 La compétence fait appel à la responsabilité

Enfin, dernière implication pédagogique découlant de notre mise en perspective du concept de compétence: le rappel que la responsabilité fait partie intégrante de la notion de compétence.

---

(1) Cf. G.W. PETERSON, R.G. STAKENAS, **«Performance-Based Education: Method for Preserving Quality, Equal Opportunity and Economy in Public Higher Education»**, in *The Journal of Higher Education*, vol. 52 no 4, July/August 1981, pp. 352-368.

On oublie parfois qu'en son sens premier la compétence est ce qui confère le droit de juger ou de décider en certaines matières. En ce sens donc, devenir compétent implique chez l'individu la prise de conscience qu'il aura à assumer une responsabilité envers ceux auprès de qui il aura à exercer sa compétence. C'est pourquoi la plupart des auteurs consultés font état des diverses pratiques mises au point dans divers établissements pour développer cette aptitude inhérente à la compétence. L'individualisation des démarches d'apprentissage s'inscrit évidemment en tête de liste de ces pratiques. Mais on doit surtout évoquer ici le recours presque systématique aux pratiques d'auto-évaluation. Bien plus, dans certains milieux, l'auto-évaluation devient un moyen privilégié pour permettre à l'élève de développer ses capacités d'analyse critique et d'autocritique. On veut lui permettre ainsi de développer et d'exercer correctement son sens des responsabilités.

Mais cet appel à la responsabilité peut être traduit d'une autre façon. Il s'agit cette fois d'insister sur le fait qu'en construisant une démarche d'apprentissage à partir du concept de compétence on élimine le **temps** comme variable indépendante du système. Chaque individu devient ainsi responsable de sa démarche d'apprentissage et par conséquent de la gestion de son temps. Dans ce contexte, on l'aura compris, accorder des unités sur la base du nombre d'heures consacrées à apprendre — ou à suivre des cours — perd tout son sens. Ce qui compte, c'est de pouvoir faire la preuve qu'on a atteint certains seuils de performance dans certains domaines d'activités ou qu'on est sur la voie d'y parvenir.

Dans le même ordre d'idée, un établissement qui opte pour un programme de formation centré sur les compétences doit accepter de se soumettre à l'expertise des représentants de la population en général envers qui elle s'est engagée. Plusieurs auteurs utilisent le terme «accountable» pour exprimer cette idée. On doit comprendre qu'un établissement qui a opté pour cette approche s'oblige à rendre des comptes régulièrement à ses étudiants, aux employeurs et aux divers représentants de la société. Telles sont, en conclusion, les quatre implications

pédagogiques qui se dégagent de notre affirmation de départ concernant l'importance du savoir-faire en matière de compétence.

En procédant comme nous venons de le faire, nous poursuivions un double objectif: dégager un cadre commun et opérationnel de la notion de compétence, mais aussi faire apparaître la dynamique du mouvement qui s'en réclame. Évidemment, il ne s'agit que d'une tentative préliminaire, un premier survol. Dans le chapitre suivant, nous allons tenter d'illustrer et d'enrichir notre dossier en présentant quelques exemples de définition de la compétence qui nous paraissent particulièrement significatifs et représentatifs.

3. QUELQUES EXEMPLES DE DÉFINITION DE LA COMPÉTENCE

Pour terminer cette réflexion, nous proposons d'examiner rapidement quelques définitions du concept de compétence. On se rappellera, nous l'avons mentionné dans le premier chapitre, qu'il existe plus d'une centaine de définitions différentes du concept de compétence[1]. Il n'est évidemment pas question d'en faire état ici ni d'en faire une analyse exhaustive.

Nous avons pu constater, au fil de nos lectures, que chaque expérience ou que chaque projet en vue d'élaborer un programme de formation centré sur les compétences avait tendance à fournir sa propre conception des compétences. C'est pourquoi il nous a paru utile, au chapitre précédent, de chercher à dégager le cadre commun et opérationnel de cette notion. Mais il nous semble que cette démarche doit être prolongée. Car il existe des différences entre toutes ces conceptions et elles sont importantes et significatives. C'est pourquoi nous proposons d'examiner au moins quelques définitions que nous croyons représentatives de certaines grandes tendances. On pourra peut-être mieux apercevoir, cette fois, par-delà les ressemblances, les traits distinctifs et originaux qui traduisent la richesse et la diversité du phénomène.

Nous avons choisi de fournir cinq exemples de définition de la compétence et les avons regroupés en trois thèmes:

- les définitions issues du domaine de la formation professionnelle;
- les définitions élaborées dans une perspective de formation générale;
- une définition originale, atypique, conçue pour prédire les chances de réussite touchant un emploi ou des études supérieures.

---

(1) Lors de la revue de la documentation effectuée pour rédiger cet article, nous avons pu répertorier une bonne cinquantaine de définitions différentes et nous sommes conscient de n'avoir parcouru qu'une partie de la documentation disponible... Sur le problème particulier de la définition des compétences, on verra le numéro de la revue *New Directions for Experiential Learning*, no 3, 1979, intitulé **«Defining and measuring competence»**, 105 p. et on se rapportera aux autres ouvrages mentionnés dans notre bibliographie.

Nous pensons que ces exemples parlent suffisamment par eux-mêmes sans avoir à les commenter longuement. Nous les livrons donc tels quels et souhaitons que leur lecture fasse écho à tout ce qui vient d'être dit.

3.1 Deux définitions issues du domaine de la formation professionnelle

Voici deux définitions de la compétence qui se situent nettement dans une perspective professionnelle. Elles se réfèrent donc explicitement au contexte du marché du travail.

La première est extraite du Rapport du comité des répondants MMSR - CFP sur la reconnaissance des compétences professionnelles. Selon ce rapport, une compétence professionnelle est:

> «La capacité d'une personne à utiliser ses acquis pour exercer une fonction, un métier ou une profession selon les exigences définies et reconnues par le marché du travail.»(1)

Cette définition est assez représentative des conceptions élaborées en contexte professionnel. Elle met l'accent sur le fait que la compétence se traduit dans un savoir-faire et qu'elle est le résultat d'un processus d'intégration. Mais, surtout, elle se réfère explicitement aux exigences du marché du travail.

La seconde définition que nous voudrions proposer est empruntée au National Council for Vocational Qualifications d'Angleterre:

> «La compétence est un concept général qui englobe la capacité d'utiliser ses habiletés et ses connaissances dans des situations nouvelles à l'intérieur de son champ professionnel. Elle intègre également l'organisation et la

---

(1) MINISTÈRE DE LA MAIN-D'OEUVRE ET DE LA SÉCURITÉ DU REVENU ET COMMISSIONS DE FORMATION PROFESSIONNELLE DE LA MAIN-D'OEUVRE, **«Sommaire du rapport du Comité des répondants MMSR - CFP sur la reconnaissance des compétences professionnelles»**, in *Bulletin d'information* F.I.R.A.C., vol. 4, no 8, mai 1988, p.2.

planification du travail, l'innovation et la capacité de s'adapter à des activités non routinières. Finalement, elle inclut les qualités personnelles nécessaires pour interagir efficacement avec les collègues, la direction et les clients.» (Traduction libre)[1]

Comme la précédente, la seconde définition met l'accent sur le fait que la compétence s'exprime à travers un savoir-faire et qu'elle est le résultat d'un processus d'intégration. Sur ce dernier point, cependant, elle développe beaucoup plus que la précédente la question des composantes ou des éléments qui sous-tendent la compétence. Au sujet des exigences liées au contexte, elle indique le type de performance à atteindre. On obtient ainsi une définition beaucoup plus riche à l'intérieur de laquelle vient s'incrire explicitement une préoccupation concernant la formation fondamentale.

En somme, bien que ces deux définitions aient été élaborées dans une même perspective de formation professionnelle, elles se différencient clairement l'une de l'autre.

3.2 Deux définitions élaborées dans une perspective de formation générale

Mais le concept de compétence n'est pas l'apanage exclusif des programmes de formation professionnelle. Il s'applique ou peut s'appliquer également dans une perspective de formation générale. Dans ce cas, évidemment, le contexte servant à la définition des compétences est forcément élargi au-delà du strict marché du travail pour englober tous les rôles qu'un citoyen doit normalement assumer comme individu, citoyen ou travailleur dans la société. Ici encore, plusieurs expériences et définitions pourraient être proposées. Mais nous avons retenu deux exemples types.

---

(1) «Competence is a wide concept which embodies the ability to transfer skills and knowledge to new situations within the occupational area. It encompasses organization and planning of work, innovation and coping with non-routine activities. It includes the qualities of personal effectiveness that are required in the workplace to deal with co-workers, managers and customers.» Technical Advisory Group cité par UDACE, *Understanding Competence*, Leicester, NIACE, 1989, p.15.

Le cas le plus représentatif nous paraît être la définition proposée par William G. SPADY. Ce chercheur américain a effectivement tenté d'élaborer un cadre théorique permettant l'analyse des différents systèmes d'éducation centrés sur les compétences. Selon lui, la définition même du concept de compétence constitue évidemment un élément clé qui permet en quelque sorte de cristalliser les principaux traits communs des différents systèmes.

> «Cette approche définit les compétences comme les **indicateurs** d'une maîtrise qu'un individu réussit à démontrer dans l'exercice des différents rôles qu'il est appelé à jouer tout au long de sa vie (que ce soit à titre de producteur, de consommateur, de citoyen, d'automobiliste, de membre d'une famille, d'ami, de partenaire au jeu ou d'étudiant adulte) et les distingue des **capacités** cognitives, motrices ou sociales qui sont généralement identifiées séparément (telles que les habiletés de lecture et de calcul, l'aptitude à s'exprimer verbalement et la motivation) mais qui, lorsqu'elles sont intégrées et adaptées à des contextes sociaux particuliers, servent de **relais** ou de **bases** sur lesquelles s'appuient en définitive les compétences.» (Traduction libre)[1]

On remarquera que sa définition rejoint les précédentes en ce qu'elle insiste sur le fait que les compétences sont le résultat d'un processus d'intégration (ce qui les distingue de ce qu'il appelle les **capacités**), qu'elles peuvent être reliées à différentes activités caractéristiques des rôles qu'un individu peut être appelé à jouer tout au long de sa vie (ce qui correspond au contexte en fonction duquel pourront être identifiées les compétences).

Mais ce qui la différencie peut-être le plus des autres définitions, c'est son souci de faire des ces **activités qui caractérisent les différents rôles qu'un individu peut**

---

(1) «This approach, therefore, defines **competencies** as indicators of successful performance in life-role activities (be they producer, consumer, political citizen, driver, family member, intimate friend, recreational participant, or life-long learner) and distinguishes them from the discrete cognitive, manual and social **capacities** (such as reading and computational skills, speaking ability, and motivation) that, when integrated and adopted to particular social contexts, serve as the **enablers** or **building blocks** on which competencies ultimately depend.» William G. SPADY, art. cit., p. 10.

être appelé à jouer tout au long de sa vie, les indices les plus sûrs pour mesurer une compétence.

Par contraste avec la définition qui précède, celle qui va suivre devrait frapper d'abord le lecteur par sa concision. Elle est empruntée à Louis D'HAINAULT. On remarquera cependant qu'en nous livrant sa définition l'auteur a tenu à l'assortir d'un certain nombre de commentaires qu'il nous paraît important de livrer tels quels pour ne pas risquer de trahir sa pensée:

> «**Compétence: Ensemble de comportements socio-affectifs ainsi que d'habiletés psycho-sensori-motrices permettant d'exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité.**
>
> Convenablement signifie ici que le traitement des situations aboutira au résultat espéré par celui qui les traite ou à un résultat optimal.
>
> Ce sens ne doit pas être confondu avec la signification que donne Chomsky au terme de compétence. Le terme de compétence peut être large (s'il concerne des rôles ou des fonctions) ou plus étroit s'il concerne des activités simples; dans ce dernier cas, on parle plutôt de micro-compétences.
>
> Savoir-faire est un terme plus précis dans son objet et ne contient pas la composante socio-affective incluse dans la compétence. La compétence est un ensemble de savoir-faire et de savoir-être qui rendent capable de traiter convenablement une catégorie de situations.»(1)

On reconnaîtra ici la définition qui a directement inspiré les responsables québécois de la réforme de la formation professionnelle au secondaire. Par sa simplicité et son caractère fonctionnel, elle rejoint pratiquement la première définition que nous avons proposée qui était extraite du Rapport du comité des répondants MMSR - CFP. Cependant, elle n'indique pas de contexte ou de champ d'exercice précis. En ce sens (et l'auteur le reconnaît lui-même dans son commentaire), cette définition demeure vague. Cela s'explique peut-être du fait

---

(1) Louis D'HAINAULT, *Des fins aux objectifs*, 3e éd., Paris/Bruxelles, Nathan/Labor, 1983, p. 472-473.

que son auteur propose davantage de définir un curriculum centré sur les contenus ou plus exactement sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être que sur les compétences comme telles.

3.3 Une définition conçue dans une perspective d'orientation scolaire ou professionnelle

Le concept de «compétence générique» qui a été mis au point par la firme McBer de Boston mérite certainement d'être mentionné ici. Cette firme américaine a effectivement produit une approche intitulée le *Student Potential Program* qui est en fait une méthode d'évaluation destinée à identifier les compétences génériques des personnes de manière à prédire leurs chances de réussite scolaire ou professionnelle. À la différence des autres approches faisant généralement appel à des analyses de tâche ou de situation de travail, cette méthode se fonde sur une analyse des grands traits caractéristiques de la personnalité des individus oeuvrant dans un secteur professionnel donné. Par ce biais, on tente de dégager un ensemble de qualités personnelles qui ne se limitent pas à l'exercice d'une tâche, d'une fonction ou d'une situation de travail particulières mais qui peuvent valoir dans des fonctions diverses. Autrement dit, elles sont transférables, d'où leur qualificatif de «compétences génériques». Voici la définition qu'en propose George O. Klemp, l'un des directeurs de la firme McBer:

> « Pour qu'une compétence ait un caractère générique, il faut qu'elle puisse s'exercer dans différents contextes. Chez une personne, elle peut correspondre à une connaissance, à une habileté, à une attitude, à une représentation de soi (self-schema) ou encore à une motivation qui présente un caractère générique et dont le lien de cause à effet avec un comportement donné peut être établi à l'aide d'un critère de performance externe.» (Traduction libre)[1]

---

(1) «For a knowledge, skill, trait, self-schema, or motive to be generic, it must manifest itself in a number of ways (...). A competency is a generic knowledge, skill, trait, self-schema or motive of a person that is causally related to effective behavior referenced to external performance criteria.» KLEMP, G.O. **«Identifying, measuring, and integrating competence»** *New Directions for Experiential Learning*, 3, 1979, p. 44.

Cette approche originale a récemment inspiré différents projets au Québec. En 1987, la Commission de formation professionnelle de la main-d'oeuvre, région de Québec, a expérimenté le *Student Potential Program* auprès de deux groupes cibles: le groupe des femmes chefs de famille monoparentale et bénéficiaires d'aide sociale et celui d'ex-mineurs de la région de l'Amiante(1). Par la suite, trois organismes québécois ont choisi de s'inspirer largement de cette approche pour produire un outil d'animation destiné à favoriser le retour des femmes sans diplôme d'études secondaires sur le marché du travail(2).

À travers ce courant, on le voit, se profile toute une tendance en faveur de l'élargissement du concept de compétence et pour son rattachement à des traits de la personnalité. Nul doute que cette manière de procéder connaîtra à l'avenir de nombreux développements et pourra permettre d'autres formes d'application. C'est pourquoi il nous a paru important de la signaler ici.

Telles sont les cinq définitions du concept de compétence que nous voulions citer. Comme on peut le constater, les points communs sont nombreux, mais il existe des différences importantes. Bien qu'elles mettent toutes l'accent sur le caractère intégrateur du savoir-faire, elles ne tirent pas toutes les mêmes conclusions quant aux conséquences de cette affirmation. Ce qui explique la variété observée tant sur le plan de l'extension du concept que sur celui de sa compréhension.

---

(1) COMMISSION DE FORMATION PROFESSIONNELLE DE LA MAIN-D'OEUVRE, RÉGION DE QUÉBEC, *La reconnaissance des compétences professionnelles génériques d'une clientèle cible: les travailleurs mis à pied lors d'un licenciement collectif dans les mines de la région de l'Amiante*, Québec, juin 1987, 24 p.
IDEM, *Reconnaissance des compétences professionnelles génériques: Bilan du projet-pilote avec le groupe des femmes chefs de famille monoparentale et bénéficiaires d'aide sociale*, Québec, juin 1987, 40 p.

(2) COFFRE, RELAIS-FEMMES, ICEA, *Question de compétences: un outil au service des femmes*, Cahier de formation, Montréal, 1989, 191 p.

CONCLUSION

Dans l'introduction, nous posions deux questions. La première, on s'en rappellera, concernait l'historique du mouvement en faveur d'une formation centrée sur les compétences. Quant à la seconde, elle portait sur le ou les sens de ce dernier concept.

Au fil de cette réflexion, nous nous sommes appliqué à proposer des réponses satisfaisantes à l'une et l'autre de ces interrogations. Dans bien des cas, il est vrai, nous avons dû nous limiter à n'effectuer qu'un survol des phénomènes. Mais, malgré tout, nous croyons pouvoir offrir des pistes de réflexion suffisamment claires et précises.

En effet, notre mise en perspective de l'approche «competency-based education», telle qu'elle est née et s'est développée aux État-Unis au cours des années 70, nous a permis de dégager les principales caractéristiques du mouvement et d'en indiquer les grandes tendances. Un rappel de quelques retombées importantes de ce mouvement chez nous au Québec ou au Canada, et tout autour de nous — notamment en Europe —, a également servi à évaluer la dynamique et l'évolution du phénomène.

Quant à nos efforts pour examiner les différents usages du terme compétence, ils nous ont fourni de précieuses indications sur la richesse et la diversité des conceptions qui se retrouvent à l'intérieur de ce mouvement. Entre autres, nous avons pu établir qu'en dehors de deux tendances extrêmes — la tendance dite «utilitariste» et la tendance que nous pourrions qualifier de «généraliste» —, lorsqu'il s'agit de définir les compétences dans une perspective de formation, la plupart des auteurs consultés adoptent le même point de départ. Ils s'entendent sur la nécessité de mettre l'accent sur la capacité des individus de faire quelque chose plutôt que sur leur aptitude à démontrer leurs connaissances. Mais c'est ici que s'arrête le consensus.

Là où les différences apparaissent, c'est précisément sur la façon de tirer les conséquences de cette affirmation. Quelques exemples de définition nous ont permis d'illustrer ces divergences. Encore une fois, même si celles-ci ne sont pas fondamentales, elles n'en demeurent pas moins importantes. D'autant plus que ces distinctions se retrouvent, le plus souvent, à la base de vastes projets en vue d'élaborer de nouveaux modèles de formation. Comment alors ne pas s'imaginer que ce qui peut n'être perçu au point de départ que comme une particularité, une nuance ou une distinction pourrait bien se transformer, au fil des développements, en une vaste et substantielle différence?

Une chose est certaine, si les définitions proposées indiquent la mesure des projets envisagés, certains devraient certainement se révéler plus riches et plus complets que d'autres. Mais, pour le vérifier, il faudrait entreprendre une étude systématique et comparative des différents modèles de formation se raccrochant à chacune de ces définitions. C'est là un projet de réflexion qui ne manque certes pas d'intérêt mais qu'on nous permettra de reporter à plus tard!

BIBLIOGRAPHIE

ADAMS, Robert E., **«Building Competency Models: One approach to Occupational Analysis»**, *Canadian Vocational Journal*, vol. 10 no 3, novembre 1974, pp. 36-41, 54.

ADAMS, Robert E., **«DACUM in Nova Scotia»**, *Journal of Education*, vol. 2 no 4, Summer 1975, pp. 14-18.

COFFRE, RELAIS-FEMMES, ICEA, *Question de compétences: un outil au service des femmes*, Cahier de formation, Montréal, COFFRE/Relais-femmes, ICEA, 1989, 191 p.

D'HAINAULT, Louis, **«Comment définir un curriculum axé sur la formation fondamentale»**, in *D'une liste de cours... à des programmes d'études au collégial, Actes du 9e colloque annuel de l'AQPC*, 31 mai - 2 juin 1989, Montréal, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1990, pp. 9-21.

EWENS, Thomas, **«Analyzing The Impact of Competence-Based Approaches on Liberal Education»**, in GRANT, G. et al., *On competence....*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1979, pp. 160-198.

GRADWELL, John B., *Objectifs basés sur la compétence: le rendement des nouveaux maîtres de l'enseignement professionnel au Québec*, Montréal, Université McGill, 1980, 50 p.

GRANT, Gerald et al., *On competence: a critical analysis of competence-based reforms in higher education*, San Francisco, Jossey-Bass, 1979, 592 p.

HOUSTON, W.R., HOWSAM, R.B. (ed.), *Competency-Based Teacher Education: Progress, Problems, and Prospects*, Chicago, Science Research Associates, Inc., 1972, X + 182 p.

KLEMP, George O., **«Identifying, measuring, and integrating competence»**, *New Directions for Experiential Learning*, no 3, 1979, pp.41-52.

MC KENNA, Bernard, **«Competency-Based Teacher Education»**, *Encyclopedia of Educational Research*, tome 1, pp. 329-332.

MORIN, Bernard, **«Programme d'études et compétence des étudiants»**, *Pédagogie collégiale*, vol. 2 no 4, mai 1989, pp. 32-37.

OLESEN, Virginia, **«Employing Competence-Based Education for the Reform of Professional Practice»**, in GRANT, G. et al., *On competence* ...., San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1979, pp. 199-223.

PETERSON, G.W., STAKENAS, R.G., **«Performance-Based Education: Method for Preserving Quality, Equal Opportunity and Economy in Public Higher Education»**, *The Journal of Higher Education*, vol. 52 no 4, July/August 1981, pp. 352-368.

RIESMAN, David, **«Society's Demands for Competence»** in GRANT, G. et al., *On Competence* ..., San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1979, pp. 18-65.

SPADY, William G., **«Competency-Based Education: A Bandwagon in Search of a Definition»**, *Educational Researcher*, vol. 6 no 1, January 1977, pp. 9-14.

SPADY, W.G., MITCHELL, D.E., **«Competency-Based Education: Organizational Issues and Implications»**, *Educational Researcher*, vol. 6 no 2, February 1977, pp. 9-15.

TITTLE, Carol K., **«Competency Testing»**, *Encyclopedia of Educational Research*, volume 1, pp. 333-352.

TRIVETT, David A., *Competency Programs in Higher Education*, Washington, D.C., American Association for Higher Education, 1975, 68 p.

UDACE, *Understanding Competence*, Leicester (Great Britain), National Institute of Adult Continuing Education, 1989, 33 p.